Pierre Bourdieu : ce que parler veut dire.

Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977, parue dans *Le français aujourd'hui*, 41, mars 1978, pp. 4-20 et Supplément au n° 41, pp. 51-57.
Repris dans *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, 1980, pp 95- 112.

Si le sociologue a un rôle, ce serait plutôt de donner des armes que de donner des leçons. Je suis venu pour participer à une réflexion et essayer de fournir à ceux qui ont l'expérience pratique d'un certain nombre de problèmes pédagogiques, les instruments que la recherche propose pour les interpréter et pour les comprendre.

Si donc mon discours est décevant, voire parfois déprimant, ce n'est pas que j'aie quelque plaisir à décourager, au contraire. C'est que la connaissance des réalités porte au réalisme. L'une des tentations du métier de sociologue est ce que les sociologues eux-mêmes ont appelé le sociologisme, c'est-à-dire la tentation de transformer des lois ou des régularités historiques en lois éternelles. D'où la difficulté qu'il y a à communiquer les produits de la recherche sociologique. Il faut se situer constamment entre deux rôles : d'une part celui de rabat-joie et, d'autre part, celui de complice de l'utopie.

Ici, aujourd'hui, je voudrais prendre pour point de départ de ma réflexion le questionnaire qu'un certain nombre d'entre vous ont préparé à l'intention de cette réunion. Si j'ai pris ce point de départ, c'est avec le souci de donner à mon discours un enracinement aussi concret que possible et d'éviter (ce qui me parait une des conditions pratiques de tout rapport de communication véritable) que celui qui a la parole, qui a le monopole de fait de la parole, impose complètement l'arbitraire de son interrogation, l'arbitraire de ses intérêts. La conscience de l'arbitraire de l'imposition de parole s'impose de plus en plus souvent aujourd'hui, aussi bien à celui qui a le monopole du discours qu'à ceux qui le subissent. Pourquoi dans certaines circonstances historiques, dans certaines situations sociales, ressentons-nous avec angoisse ou malaise ce coup de force qui est toujours impliqué dans la prise de parole en situation d'autorité ou, si l'on veut, en situation autorisée, le modèle de cette situation étant la situation pédagogique ?

Donc, pour dissoudre à mes propres yeux cette anxiété, j'ai pris comme point de départ des questions qui se sont réellement posées à un groupe d'entre vous et qui peuvent se poser à la totalité d'entre vous. Les questions tournent autour des rapports entre l'écrit et l'oral et pourraient être formulées ainsi : « l'oral peut-il s'enseigner ? ». Cette question est une forme au goût du jour d'une vieille

interrogation que l'on trouvait déjà chez Platon : « Est-ce que l'excellence peut s'enseigner ? ». C'est une question tout à fait centrale. Peut-on enseigner quelque chose ? Peut-on enseigner quelque chose qui ne s'apprend pas ? Peut-on enseigner ce avec quoi l'on enseigne, c'est-à-dire le langage ? Ce genre d'interrogation ne surgit pas n'importe quand. Si, par exemple, elle se pose dans tel dialogue de Platon, c'est, me semble-t-il, parce que la question de l'enseignement se pose à l'enseignement quand l'enseignement est en question. C'est parce que l'enseignement est en crise qu'il y a une interrogation critique sur ce que c'est qu'enseigner. En temps normal, dans les phases qu'on peut appeler organiques, l'enseignement ne s'interroge pas sur lui-même. Une des propriétés d'un enseignement qui fonctionne trop bien —ou trop mal— c'est d'être sûr de lui, d'avoir cette espèce d'assurance (ce n'est pas un hasard si l'on parle d'«assurance» à propos du langage) qui résulte de la certitude d'être non seulement écouté, mais entendu, certitude qui est le propre de tout langage d'autorité ou autorisé. Cette interrogation n'est donc pas intemporelle, elle est historique. C'est sur cette situation historique que je voudrais réfléchir. Cette situation est liée à un état du rapport pédagogique, à un état des rapports entre le système d'enseignement et ce que l'on appelle la société globale, c'est-à-dire les classes sociales, à un état du langage, à un état de l'institution scolaire. Je voudrais essayer de montrer qu'à partir des questions concrètes que pose l'usage scolaire du langage, on peut poser à la fois les questions les plus fondamentales de la sociologie du langage (ou de la socio-linguistique) et de l'institution scolaire. Il me semble en effet que la socio-linguistique aurait échappé plus vite à l'abstraction si elle s'était donné pour lieu de réflexion et de constitution cet espace très particulier mais très exemplaire qu'est l'espace scolaire, si elle s'était donné pour objet cet usage très particulier qu'est l'usage scolaire du langage.

Je prends le premier ensemble de questions : Pensez-vous enseigner l'oral ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Rencontrez-vous des résistances ? Vous heurtez-vous à la passivité des élèves ?... Immédiatement, j'ai envie de demander : enseigner l'oral ? Mais quel oral ? Il y a un implicite comme dans tout discours oral ou même écrit. Il y a un ensemble de présupposés que chacun apporte en posant cette question. Étant donné que les structures mentales sont des structures sociales intériorisées, on a toutes chances d'introduire, dans l'opposition entre l'écrit et l'oral, une opposition tout à fait classique entre le distingué et le vulgaire, le savant et le populaire, en sorte que l'oral a de fortes chances d'être assorti de toute une aura populiste. Enseigner l'oral, ce serait ainsi enseigner ce langage qui s'enseigne dans la rue, ce qui déjà conduit à un paradoxe. Autrement dit, est-ce que la question de la nature même de la langue enseignée ne fait pas question ? Ou alors, est-ce que cet oral qu'on veut enseigner n'est pas tout simplement quelque chose qui s'enseigne déjà, et cela très inégalement, selon les institutions scolaires ? On sait par exemple

que les différentes instances de l'enseignement supérieur enseignent très inégalement l'oral —les instances qui préparent à la politique comme Sciences Po, l'ENA, enseignent beaucoup plus l'oral et lui accordent une importance beaucoup plus grande dans la notation que l'enseignement qui prépare soit à l'enseignement, soit à la technique. Par exemple, à Polytechnique, on fait des résumés, à l'ENA, on fait ce que l'on appelle un « grand oral » qui est tout à fait une conversation de salon, demandant un certain type de rapport au langage, un certain type de culture. Dire « enseigner l'oral » sans plus, cela n'a rien de nouveau, cela se fait déjà beaucoup. Cet oral peut donc être l'oral de la conversation mondaine, ce peut être l'oral du colloque international, etc.

Donc se demander « enseigner l'oral ? », « quel oral enseigner ? », cela ne suffit pas. Il faut se demander aussi qui va définir quel oral enseigner. Une des lois de la socio-linguistique est que le langage employé dans une situation particulière dépend non seulement, comme le croit la linguistique interne, de la compétence du locuteur au sens chomskyen du terme, mais aussi de ce que j'appelle le marché linguistique. Le discours que nous produisons, selon le modèle que je propose, est une « résultante » de la compétence du locuteur et du marché sur lequel passe son discours; le discours dépend pour une part (qu'il faudrait apprécier plus rigoureusement) des conditions de réception. Toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. Sur le marché scolaire, que nous le voulions ou non, nous arrivons avec une anticipation des profits et des sanctions que nous recevrons. Un des grands mystères que la socio-linguistique doit résoudre, c'est cette espèce de sens de l'acceptabilité. Nous n'apprenons jamais le langage sans apprendre, en même temps, les conditions d'acceptabilité de ce langage. C'est-à-dire qu'apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation. Nous apprenons inséparablement à parler et à évaluer par anticipation le prix que recevra notre langage; sur le marché scolaire —et en cela le marché scolaire offre une situation idéale à l'analyse— ce prix c'est la note, la note qui implique très souvent un prix matériel (si vous n'avez pas une bonne note à votre résumé de concours de Polytechnique, vous serez administrateur à l'INSEE et vous gagnerez trois fois moins...). Donc, toute situation linguistique fonctionne comme un marché dans lequel quelque chose s'échange. Ces choses sont bien sûr des mots, mais ces mots ne sont pas seulement faits pour être compris; le rapport de communication n'est pas un simple rapport de communication, c'est aussi un rapport économique où se joue la valeur de celui qui parle : a-t-il bien ou mal parlé ? Est-il brillant ou non ? Peut-on l'épouser ou non ?...

Les élèves qui arrivent sur le marché scolaire ont une anticipation des chances de récompense ou des sanctions promises à tel ou tel type de langage. Autrement

dit, la situation scolaire en tant que situation linguistique d'un type particulier exerce une formidable censure sur tous ceux qui anticipent en connaissance de cause les chances de profit et de perte qu'ils ont, étant donné la compétence linguistique dont ils disposent. Et le silence de certains n'est que de l'intérêt bien compris.

Un des problèmes qui est posé parce questionnaire est celui de savoir qui gouverne la situation linguistique scolaire. Est-ce que le professeur est maître à bord ? Est-ce qu'il a vraiment l'initiative dans la définition de l'acceptabilité ? Est-ce qu'il a la maîtrise des lois du marché ? Toutes les contradictions que vont rencontrer les gens qui s'embarquent dans l'expérience de l'enseignement de l'oral découlent de la proposition suivante : la liberté du professeur, s'agissant de définir les lois du marché spécifique de sa classe, est limitée, parce qu'il ne créera jamais qu'un « empire dans un empire », un sous-espace dans lequel les lois du marché dominant sont suspendues. Avant d'aller plus loin, il faut rappeler le caractère très particulier du marché scolaire : il est dominé par les exigences impératives du professeur de français qui est légitimé à enseigner ce qui ne devrait pas s'enseigner si tout le monde avait des chances égales d'avoir cette capacité et qui a le droit de correction au double sens du terme : la correction linguistique (« le langage châtié ») est le produit de la correction. Le professeur est une sorte de juge pour enfants en matière linguistique : il a droit de correction et de sanction sur le langage de ses élèves. Imaginons, par exemple, un professeur populiste qui refuse ce droit de correction et qui dit : « Qui veut la parole la prenne ; le plus beau des langages, c'est le langage des faubourgs ». En fait, ce professeur, quelles que soient ses intentions, reste dans un espace qui n'obéit pas normalement à cette logique, parce qu'il y a de fortes chances qu'à côté il y ait un professeur qui exige la rigueur, la correction, l'orthographe... Mais supposons même que tout un établissement scolaire soit transformé, les anticipations des chances que les élèves apportent sur le marché les entraîneront à exercer une censure anticipée, et il faudra un temps considérable pour qu'ils abdiquent leur correction et leur hyper-correction qui apparaissent dans toutes les situations linguistiquement, c'est-à-dire socialement, dissymétriques (et en particulier dans la situation d'enquête). Tout le travail de Labov n'a été possible qu'au prix d'une foule de ruses visant à détruire l'artefact linguistique que produit le seul fait de la mise en relation d'un «compétent» et d'un «incompétent», d'un locuteur autorisé avec un locuteur qui ne se sent pas autorisé; de même, tout le travail que nous avons fait en matière de culture, a consisté à essayer de surmonter l'effet d'imposition de légitimité que réalise le fait seul de poser des questions sur la culture. Poser des questions sur la culture dans une situation d'enquête (qui ressemble à une situation scolaire) à des gens qui ne se pensent pas cultivés, exclut de leur discours ce qui les intéresse vraiment; ils cherchent alors tout ce qui peut ressembler à de la culture; ainsi quand on demande:

«Aimez-vous la musique ?», on n'entend jamais : «J'aime Dalida» mais on entend : «J'aime les valses de Strauss», parce que c'est, dans la compétence populaire, ce qui ressemble le plus à l'idée qu'on se fait de ce qu'aiment les bourgeois. Dans toutes les circonstances révolutionnaires, les populistes se sont toujours heurtés à cette sorte de revanche des lois du marché qui semblent ne jamais s'affirmer autant que quand on pense les transgresser.

Pour revenir à ce qui était le point de départ de cette digression : Qui définit l'acceptabilité ? Le professeur est libre d'abdiquer son rôle de « maître à parler » qui, en produisant un certain type de situation linguistique ou en laissant faire la logique même des choses (l'estrade, la chaise, le micro, la distance, l'habitus des élèves) ou en laissant faire les lois qui produisent un certain type de discours, produit un certain type de langage, non seulement chez lui-même, mais chez ses interlocuteurs. Mais dans quelle mesure le professeur peut-il manipuler les lois de l'acceptabilité sans entrer dans des contradictions extraordinaires, aussi longtemps que les lois générales de l'acceptabilité ne sont pas changées ? C'est pourquoi l'expérience de l'oral est tout à fait passionnante. On ne peut pas toucher à cette chose si centrale et en même temps si évidente sans poser les questions les plus révolutionnaires sur le système d'enseignement : est-ce qu'on peut changer la langue dans le système scolaire sans changer toutes les lois qui définissent la valeur des produits linguistiques des différentes classes sur le marché ; sans changer les rapports de domination dans l'ordre linguistique, c'est-à-dire sans changer les rapports de domination ?

J'en viens à une analogie que j'hésite à formuler bien qu'elle me semble nécessaire : l'analogie entre la crise de l'enseignement du français et la crise de la liturgie religieuse. La liturgie est un langage ritualisé qui est entièrement codé (qu'il s'agisse des gestes ou des mots) et dont la séquence est entièrement prévisible. La liturgie en latin est la forme limite d'un langage qui, n'étant pas compris, mais étant autorisé, fonctionne néanmoins, sous certaines conditions, comme langage, à la satisfaction des émetteurs et des récepteurs. En situation de crise, ce langage cesse de fonctionner : il ne produit plus son effet principal qui est de faire croire, de faire respecter, de faire admettre —de se faire admettre même si on ne le comprend pas. La question que pose la crise de la liturgie, de ce langage qui ne fonctionne plus, qu'on n'entend plus, auquel on ne croit plus, c'est la question du rapport entre le langage et l'institution. Quand un langage est en crise et que la question de savoir quel langage parler se pose, c'est que l'institution est en crise et que se pose la question de l'autorité délégante —de l'autorité qui dit comment parler et qui donne autorité et autorisation pour parler.

Par ce détour à travers l'exemple de l'Église, je voulais poser la question suivante : la crise linguistique est-elle séparable de la crise de l'institution scolaire ? La crise de l'institution linguistique n'est-elle pas la simple manifestation de la crise

de l'institution scolaire ? Dans sa définition traditionnelle, dans la phase organique du système d'enseignement français, l'enseignement du français ne faisait pas problème, le professeur de français était assuré : il savait ce qu'il fallait enseigner, comment l'enseigner, et rencontrait des élèves prêts à l'écouter, à le comprendre et des parents compréhensifs pour cette compréhension. Dans cette situation, le professeur de français était un célébrant : il célébrait un culte de la langue française, il défendait et illustrait la langue française et il en renforçait les valeurs sacrées. Ce faisant, il défendait sa propre valeur sacrée : ceci est très important parce que le moral et la croyance sont une conscience à soi-même occultée de ses propres intérêts. Si la crise de l'enseignement du français provoque des crises personnelles aussi dramatiques, d'une violence aussi grande que celles qu'on a vues en Mai 68 et après, c'est que, à travers la valeur de ce produit de marché qu'est la langue française, un certain nombre de gens défendent, le dos au mur, leur propre valeur, leur propre capital. Ils sont prêts à mourir pour le français... ou pour l'orthographe ! De même que les gens qui ont passé quinze ans de leur vie à apprendre le latin, lorsque leur langue se trouve brusquement dévaluée, sont comme des détenteurs d'emprunts russes...

Un des effets de la crise est de porter l'interrogation sur les conditions tacites, sur les présupposés du fonctionnement du système. On peut, lorsque la crise porte au jour un certain nombre de présupposés, poser la question systématique des présupposés et se demander ce que doit être une situation linguistique scolaire pour que les problèmes qui se posent en situation de crise ne se posent pas. La linguistique la plus avancée rejoint actuellement la sociologie sur ce point que l'objet premier de la recherche sur le langage est l'explicitation des présupposés de la communication. L'essentiel de ce qui se passe dans la communication n'est pas dans la communication : par exemple, l'essentiel de ce qui se passe dans une communication comme la communication pédagogique est dans les conditions sociales de possibilité de la communication. Dans le cas de la religion, pour que la liturgie romaine fonctionne, il faut que soit produit un certain type d'émetteurs et un certain type de récepteurs. Il faut que les récepteurs soient prédisposés à reconnaître l'autorité des émetteurs, que les émetteurs ne parlent pas à leur compte, mais parient toujours en délégués, en prêtres mandatés et ne s'autorisent jamais à définir eux-mêmes ce qui est à dire et ce qui n'est pas à dire.

Il en va de même dans l'enseignement : pour que le discours professoral ordinaire, énoncé et reçu comme allant de soi, fonctionne, il faut un rapport autorité-croyance, un rapport entre un émetteur autorisé et un récepteur prêt à recevoir ce qui est dit, à croire que ce qui est dit mérite d'être dit. Il faut qu'un récepteur prêt à recevoir soit produit, et ce n'est pas la situation pédagogique qui le produit.

Pour récapituler de façon abstraite et rapide, la communication en situation d'autorité pédagogique suppose des émetteurs légitimes, des récepteurs légitimes, une situation légitime, un langage légitime. Il faut un émetteur légitime, c'est-à-dire quelqu'un qui reconnaît les lois implicites du système et qui est, à ce titre, reconnu et coopté. Il faut des destinataires reconnus par l'émetteur comme dignes de recevoir, ce qui suppose que l'émetteur ait pouvoir d'élimination, qu'il puisse exclure « ceux qui ne devraient pas être là »; mais ce n'est pas tout : il faut des élèves qui soient prêts à reconnaître le professeur comme professeur, et des parents qui donnent une espèce de crédit, de chèque en blanc, au professeur. Il faut aussi qu'idéalement les récepteurs soient relativement homogènes linguistiquement (c'est-à-dire socialement), homogènes en connaissance de la langue et en reconnaissance de la langue, et que la structure du groupe ne fonctionne pas comme un système de censure capable d'interdire le langage qui doit être utilisé.

Dans certains groupes scolaires à dominante populaire, les enfants des classes populaires peuvent imposer la norme linguistique de leur milieu et déconsidérer ceux que Labov appelle les paumés et qui ont un langage pour les profs, le langage qui « fait bien », c'est- à-dire efféminé et un peu lécheur. Il peut donc arriver que la norme linguistique scolaire se heurte dans certaines structures sociales à une contre-norme (inversement, dans des structures à dominante bourgeoise, la censure du groupe des pairs s'exerce dans le même sens que la censure professorale : le langage qui n'est pas « châtié » est autocensuré et ne peut être produit en situation scolaire).

La situation légitime est quelque chose qui fait intervenir à la fois la structure du groupe et l'espace institutionnel à l'intérieur duquel ce groupe fonctionne. Par exemple, il y a tout l'ensemble des signes institutionnels d'importance, et notamment le langage d'importance (le langage d'importance a une rhétorique particulière dont la fonction est de dire combien ce qui est dit est important). Ce langage d'importance se tient d'autant mieux qu'on est en situation plus éminente, sur une estrade, dans un lieu consacré, etc. Parmi les stratégies de manipulation d'un groupe, il y a la manipulation des structures d'espace et des signes institutionnels d'importance. Un langage légitime est un langage aux formes phonologiques et syntaxiques légitimes, c'est-à-dire un langage répondant aux critères habituels de grammaticalité, et un langage qui dit constamment, en plus de ce qu'il dit, qu'il le dit bien. Et par là, laisse croire que ce qu'il a dit est vrai : ce qui est une des façons fondamentales de faire passer le faux à la place du vrai. Parmi les effets politiques du langage dominant il y a celui-ci : « Il le dit bien, donc cela a des chances d'être vrai ».

Cet ensemble de propriétés qui font système et qui sont réunies dans l'état organique d'un système scolaire, définit l'acceptabilité sociale, l'état dans lequel le langage passe : il est écouté (c'est-à-dire cru), obéi, entendu (compris). La

communication se passe, à la limite, à demi-mots. Une des propriétés des situations organiques est que le langage lui-même —la partie proprement linguistique de la communication— tend à devenir secondaire... Dans le rôle du célébrant qui incombait souvent aux professeurs d'art ou de littérature, le langage n'était presque plus qu'interjection. Le discours de célébration, celui des critiques d'art par exemple, ne dit pas grand chose d'autre qu'une «exclamation». L'exclamation est l'expérience religieuse fondamentale. En situation de crise, ce système de crédit mutuel s'effondre. La crise est semblable à une crise monétaire : on se demande de tous les titres qui circulent si ce ne sont pas des assignats.

Rien n'illustre mieux la liberté extraordinaire que donne à l'émetteur une conjonction de facteurs favorisants, que le phénomène de l'hypocorrection. Inverse de l'hypercorrection, phénomène caractéristique du parler petit-bourgeois, l'hypocorrection n'est possible que parce que celui qui transgresse la règle (Giscard par exemple lorsqu'il n'accorde pas le participe passé avec le verbe avoir) manifeste par ailleurs, par d'autres aspects de son langage, la prononciation par exemple, et aussi par tout ce qu'il est, par tout ce qu'il fait, qu'il pourrait parler correctement.

Une situation linguistique n'est jamais proprement linguistique et à travers toutes les questions posées par le questionnaire pris comme point de départ se trouvaient posées à la fois les questions les plus fondamentales de la socio-linguistique (Qu'est-ce que parler avec autorité ? Quelles sont les conditions sociales de possibilité d'une communication ?) et les questions fondamentales de la sociologie du système d'enseignement, qui s'organisent toutes autour de la question ultime de la délégation.

Le professeur, qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou non, et tout spécialement lorsqu'il se croit en rupture de ban, reste un mandataire, un délégué qui ne peut pas redéfinir sa tâche sans entrer dans des contradictions ni mettre ses récepteurs dans des contradictions aussi longtemps que ne sont pas transformées les lois du marché par rapport auxquelles il définit négativement ou positivement les lois relativement autonomes du petit marché qu'il instaure dans sa classe. Par exemple, un professeur qui refuse de noter ou qui refuse de corriger le langage de ses élèves a le droit de le faire, mais il peut, ce faisant, compromettre les chances de ses élèves sur le marché matrimonial ou sur le marché économique, où les lois du marché linguistique dominant continuent à s'imposer. Ce qui ne doit pas pour autant conduire à une démission. L'idée de produire un espace autonome arraché aux lois du marché est une utopie dangereuse aussi longtemps que l'on ne pose pas simultanément la question des conditions de possibilité politiques de la généralisation de cette utopie.

<u>Question</u> : « Il est sans doute intéressant de creuser la notion de compétence linguistique pour dépasser le modèle chomskyen d'émetteur et de locuteur idéal;

cependant, vos analyses de la compétence au sens de tout ce qui rendrait légitime une parole sont parfois assez flottantes, et, en particulier, celle de marché : tantôt vous entendez le terme de marché au sens économique, tantôt vous identifiez le marché à l'échange dans la macro-situation et il me semble qu'il y a là une ambiguïté, Par ailleurs, vous ne reflétez pas assez le fait que la crise dont vous parlez est une espèce de sous-crise qui est liée plus essentiellement à la crise d'un système qui nous englobe tous. Il faudrait raffiner l'analyse de toutes les conditions de situations d'échange linguistique dans l'espace scolaire ou dans l'espace éducatif au sens large. »

J'ai évoqué ici ce modèle de la compétence et du marché après hésitation parce qu'il est bien évident que pour le défendre complètement il me faudrait plus de temps et que je serais conduit à développer des analyses très abstraites qui n'intéresseraient pas forcément tout le monde. Je suis très content que votre question me permette d'apporter quelques précisions. Je donne à ce mot de marché un sens très large. Il me semble tout à fait légitime de décrire comme marché linguistique aussi bien la relation entre deux ménagères qui parlent dans la rue, que l'espace scolaire, que la situation d'interview par laquelle on recrute les cadres. Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus ou moins accomplie du langage légitime) mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social, autant d'informations qui pourraient être connues d'avance ou être anticipées à travers des indices imperceptibles (il est poli, il a une rosette, etc.). Cette relation donne sa structure au marché et définit un certain type de loi de formation des prix. Il y a une micro-économie et une macro-économie des produits linguistiques, étant bien entendu que la micro-économie n'est jamais autonome par rapport aux lois macroéconomiques. Par exemple, dans une situation de bilinguisme, on observe que le locuteur change de langue d'une façon qui n'a rien d'aléatoire. J'ai pu observer aussi bien en Algérie que dans un village béarnais que les gens changent de langage selon le sujet abordé, mais aussi selon le marché, selon la structure de la relation entre les interlocuteurs, la propension à adopter la langue dominante croissant avec la position de celui auquel on s'adresse dans la hiérarchie anticipée des compétences linguistiques : à quelqu'un qu'on estime important, on s'efforce de s'adresser dans le français le meilleur possible; la langue dominante domine d'autant plus que les dominants dominent plus complètement le marché particulier. La probabilité que le locuteur adopte le français pour s'exprimer est d'autant plus grande que le marché est dominé par les dominants, par exemple dans les situations officielles. Et la situation scolaire fait partie de la série des marchés officiels. Dans cette analyse, il n'y a pas

d'économisme. Il ne s'agit pas de dire que tout marché est un marché économique. Mais il ne faut pas dire non plus qu'il n'y a pas de marché linguistique qui n'engage, de plus ou moins loin, des enjeux économiques.

Quant à la deuxième partie de la question, elle pose le problème du droit scientifique à l'abstraction. On fait abstraction d'un certain nombre de choses et on travaille dans l'espace qu'on s'est ainsi défini.

Question : « Dans le système scolaire tel que vous l'avez défini par cet ensemble de propriétés, pensez-vous que l'enseignant conserve, ou non, une certaine marge de manoeuvre ? Et quelle serait-elle ? »

C'est une question très difficile, mais je pense que oui. Si je n'avais pas été convaincu qu'il existe une marge de manoeuvre, je ne serais pas là. Plus sérieusement, au niveau de l'analyse, je pense qu'une des conséquences pratiques de ce que j'ai dit est qu'une conscience et une connaissance des lois spécifiques du marché linguistique dont telle classe particulière est le lieu peuvent, et cela quel que soit l'objectif qu'on poursuive (préparer au bac, initier à la littérature moderne ou à la linguistique), transformer complètement la manière d'enseigner. Il est important de connaître qu'une production linguistique doit une part capitale de ses propriétés à la structure du public des récepteurs. Il suffit de consulter les fiches des élèves d'une classe pour apercevoir cette structure : dans une classe où les trois quarts des élèves sont fils d'ouvriers, on doit prendre conscience de la nécessité d'expliciter les présupposés. Toute communication qui se veut efficace suppose aussi une connaissance de ce que les sociologues appellent le groupe des pairs : le professeur le sait, sa pédagogie peut se heurter, dans la classe, à une contre-pédagogie, à une contre-culture; cette contre-culture —et c'est encore un choix—, il peut, étant donné ce qu'il veut faire passer, la combattre dans certaines limites, ce qui suppose qu'il la connaisse. La connaître, c'est par exemple connaître le poids relatif des différentes formes de compétence. Parmi les changements très profonds survenus dans le système scolaire français, il y a des effets qualitatifs des transformations quantitatives : à partir d'un certain seuil statistique dans la représentation des enfants des classes populaires à l'intérieur d'une classe, l'atmosphère globale de la classe change, les formes de chahut changent, le type de relations avec les profs change. Autant de choses que l'on peut observer et prendre en compte pratiquement, Mais tout ceci ne concerne que les moyens. Et de fait la sociologie ne peut pas répondre à la question des fins ultimes (que faut-il enseigner ?) : elles sont définies par la structure des rapports entre les classes. Les changements dans la définition du contenu de l'enseignement et même la liberté qui est laissée aux enseignants pour vivre leur crise tient au fait qu'il y a aussi une crise

dans la définition dominante du contenu légitime et que la classe dominante est actuellement le lieu de conflits à propos de ce qui mérite d'être enseigné.

Je ne peux pas (ce serait de l'usurpation, je me conduirais en prophète) définir le projet d'enseignement ; je peux simplement dire que les professeurs doivent savoir qu'ils sont délégués, mandatés, et que leurs effets prophétiques eux-mêmes supposent encore le soutien de l'institution. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne doivent pas lutter pour être partie prenante dans la définition de ce qu'ils ont à enseigner.

Question : « Vous avez présenté le professeur de français comme l'émetteur légitime d'un discours légitime qui est le reflet d'une idéologie dominante et de classes dominantes à travers un outil très fortement «imprégné» de cette idéologie dominante : le langage. Ne pensez-vous pas que cette définition est aussi très réductrice ? Il y a, du reste, une contradiction entre le début de votre exposé et la fin où vous disiez que la classe de français et les exercices de l'oral pouvaient aussi être le lieu d'une prise de conscience et que ce même langage, qui pouvait être le véhicule des modèles de classes dominantes, pouvait aussi donner à ceux que nous avons en face de nous et à nous-mêmes quelque chose qui est le moyen d'accéder aux maniements d'outils qui sont des outils indispensables. Si je suis ici, à l'AFEF, c'est bien parce que je pense que le langage est aussi un outil qui a son mode d'emploi et qui ne fonctionnera pas si l'on n'acquiert pas son mode d'emploi; c'est parce que nous en sommes convaincus que nous exigeons plus de scientificité dans l'étude de notre discipline. Qu'en pensez-vous ? Pensez-vous que l'échange oral dans la classe n'est que l'image d'une légalité qui serait aussi la légalité sociale et politique ? La classe n'est-elle pas aussi l'objet d'une contradiction qui existe dans la société : la lutte politique ? »

Je n'ai rien dit de ce que vous me faites dire ! Je n'ai jamais dit que le langage était l'idéologie dominante. Je crois même n'avoir jamais prononcé ici l'expression « idéologie dominante »... Cela fait partie pour moi des malentendus très tristes : tout mon effort consiste au contraire à détruire les automatismes verbaux et mentaux. Que veut dire légitime ? Ce mot est un mot technique du vocabulaire sociologique que j'emploie sciemment, car seuls des mots techniques permettent de dire, donc de penser, et de manière rigoureuse, les choses difficiles. Est légitime une institution, ou une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu. Le langage que les professeurs emploient, celui que vous employez pour me parler (une voix : «Vous aussi vous l'employez !». Bien sûr. Je l'emploie, mais je passe mon temps à dire que je le fais !), le langage que nous employons dans cet espace est un langage dominant méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu connue légitime. C'est un langage qui produit l'essentiel de ses effets en ayant l'air de ne pas être ce qu'il est. D'où la question : s'il

est vrai que nous parlons un langage légitime, est-ce que tout ce que nous pouvons dire dans ce langage n'en est pas affecté, même si nous mettons cet instrument au service de la transmission de contenus qui se veulent critiques ?

Autre question fondamentale : ce langage dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire reconnu légitime, n'est-il pas en affinité avec certains contenus ? N'exerce-t-il pas des effets de censure ? Ne rend-il pas certaines choses difficiles ou impossibles à dire ? Ce langage légitime n'est-il pas fait, entre autres, pour interdire le franc-parler ? Je n'aurais pas dû dire « fait pour ». (Un des principes de la sociologie est de récuser le fonctionnalisme du pire : les mécanismes sociaux ne sont pas le produit d'une intention machiavélique; ils sont beaucoup plus intelligents que les plus intelligents des dominants). Pour prendre un exemple incontestable : dans le système scolaire, je pense que le langage légitime est en affinité avec un certain rapport au texte qui dénie (au sens psychanalytique du terme) le rapport à la réalité sociale dont parle le texte. Si les textes sont lus par des gens qui les lisent de telle manière qu'ils ne les lisent pas, c'est en grande partie parce que les gens sont formés à parler un langage dans lequel on parle pour dire qu'on ne dit pas ce qu'on dit. Une des propriétés du langage légitime est précisément qu'il déréalise ce qu'il dit. Jean-Claude Chevalier l'a très bien dit sous forme de boutade : « Une école qui enseigne l'oral est-elle encore une école ? Une langue orale qui s'enseigne à l'école est-elle encore orale ? ». Je prends un exemple très précis, dans le domaine de la politique. J'ai été frappé de me heurter au fait que les mêmes interlocuteurs qui, en situation de bavardage, faisaient des analyses politiques très compliquées des rapports entre la direction, les ouvriers, les syndicats et leurs sections locales, étaient complètement désarmés, n'avaient pratiquement plus rien à dire que des banalités dès que je leur posais des questions du type de celles que l'on pose dans les enquêtes d'opinion —et aussi dans les dissertations. C'est-à-dire des questions qui demandent qu'on adopte un style qui consiste à parler sur un mode tel que la question du vrai ou du faux ne se pose pas. Le système scolaire enseigne non seulement un langage, mais un rapport au langage qui est solidaire d'un rapport aux choses, un rapport aux êtres, un rapport au monde complètement déréalisé.